

教職研究 第33号
立教大学教職課程 2019 年 12 月

初期「学習集団」概念の生成過程に見られる論点 －「学習」の「集団性」はどのように議論されたか－

坂本 保宏

1. 問題の設定

現在、子どもの「学び」の様態に関する修飾語として「対話的」「協働／共同的」などの言葉が行政の用語としても使用されており、学びとはそうあるべきもの、という価値判断を含む目標概念的な意味を帯びている様相である。本論が設定する問題は、何故「対話的」「協働／共同的」な「学び」が目標概念化されるのか、その理由を問うということである。

実はそうした「対話的」「協働／共同的」な学びの様態を追究する議論は新しいものではない。今次学習指導要領改訂作業の過程で出された「審議のまとめ」（文部科学省 2016）にも、以下のような記述がしっかりと用意されている。

教育方法に関するこれまでの議論においても、子供たちが主体的に学ぶことや、学級やグループの中で協働的に学ぶことの重要性は指摘されてきており、多くの実践も積み重ねられてきた。（略）「アクティブ・ラーニング」を重視する流れは、こうした優れた実践を踏まえた成果である。（p.44）

ここで言われているとおり、「協働／共同的」に学ぶことの「重要性」に注目した研究は膨大に蓄積されている。しかし、「協働／共同的」に学ぶことの「重要性」とは何であろうか。こ

の問いに回答することは必ずしも簡単ではない。

多くの人にとって、「協働／共同」は社会で生きていくスキルそのものであると認められるから、学校の狭い教室に子どもたちがひしめき合い「みんなで学ぶ」姿はそのための準備段階として理解され、無条件で「良いこと」であり、微笑ましい姿として捉えられるかもしれない。仮にその「学校的」な学びの現状にいくつかの点で問題があったとしても、それさえも「将来のための修練」として、あるいは制度上「しかたのないこと」として受け入れられるかもしれない。いずれの場合も、「なぜ子どもたちは集団で学んでいるのか」ということについて、学習論的／認識論的な観点からの議論は不在となる。

国立教育政策研究所などでは学習科学の側から「協働」や「協調」といった概念も検討された（註1）し、中教審の議論の中でもそれらは話題になったが、全体として「協働／協働」や「対話」は、各種「コンピテンシー」論の側から導かれる「人づくり」論として、処世術的なコミュニケーション論として要請されていると言えるであろう。

このような、認識論的観点を欠いたまま「協働／共同」を「人づくり」論として目標概念化する語りの様式を、ひとまず「協働／共同言説」と名づけて相対化しておきたい。ここでは、将

来のために有用とされる「生きる力」の形成という観点から「協働」の「重要性」が強調され、学習論はその内側に全面的に包含されてしまう。

松下(松下2011)はこの各種「コンピテンシー」論を「新しい能力」として総称し、①認知的な能力だけでなく対人関係的な能力や人格特性・態度なども含む人間の全体的な能力に及ぶ点、②教育目標や評価内容として位置づけられ、教育の過程の中に深く入り込んでいる点に「特徴」があるとする。しかし、認知的能力と対人関係的な能力を統一的あるいは往還的なものと捉えた上で教科学習論をつくりだそうとする発想自体は、日本の学校教育論としては新しい「特徴」とは言えず、むしろ伝統であると言ええる。人格や態度を社会的成功のための能力の一部と見なし評価の対象とする点は「新しい能力」諸論のインパクトであるが、この議論に目を奪われてしまうと「協働」や「対話」の理論は子ども不在の「人づくり」政策論に傾斜していくことになる。

本論が提起する問いは、個々の子どもが学校・学級で他者との関係性の中に身を置いて学ぶということが、彼／彼女自身の学習プロセスそれ自体にとってどういう意味を持つのか、あるいは、逆に言う学習のプロセスそれ自体は本当に「協働／共同」や「集団」や「関係性」を要請してくるのか、要請してくるとすればそれは何ゆえなのか、ということである。

このようなことに関わっては、過去に「学習集団」論という問題設定の中で多くの論点が提起されている。結論から言えば、DeSeCo(OECD2005)「Key Competencies」の「category

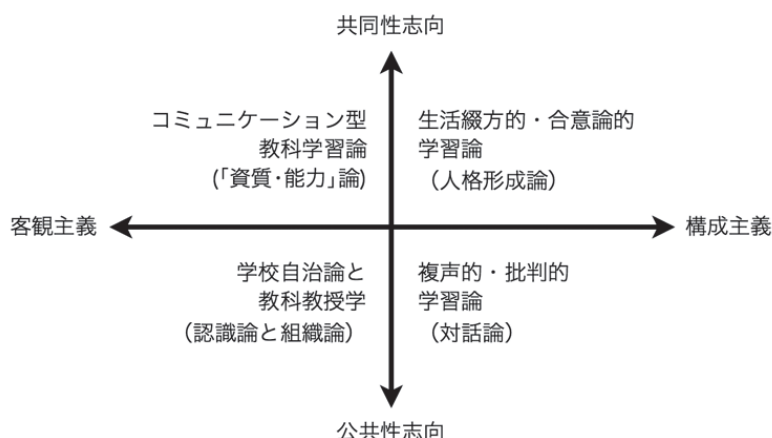
2」(註2)と近似する観点からの「学習集団」論は過去に幾度となく現れてきているし、それとは距離を置く認識論的なアプローチによる「学習集団」論も存在する。にもかかわらず、現代的「協働／共同」論をそれ以前の教育実践論との連続性のもとで検討する論壇と呼べるものは、現在、ごく小規模なものに留まっていると言わざるを得ない。

本論では、「学習集団」論がこれまでどのような枠組みで構成されてきたのか、アプローチの方法を類型的に整理し、その中での「新しい能力」諸論の位置づけも明らかにすることを試みる。そして、それらの類型を代表する初期「学習集団」論生成期の三人の論者の議論をレビューし、「学習集団」論とは何を問題にすることなのかということから明らかにしていきたい。この作業は、それによって「新しい能力」諸論の来し方と行く末を見据えるメガネが獲得できるという仮説に基づいている。

2. 「学習集団」論はどのように構成されるか

「学習集団」論は、その名づけからして、二つの軸によって構成される複合的な研究領域である。すなわち学習に対峙する「集団」とはどういうものかという集団／関係性の原理に関する軸と、集団を主語とする「学習」とはどういうものかという認識論の軸である。このふたつが交差するマトリクスのどこに立脚するかによって、構成される「学習集団」論も変容する。これを【図1】のような形で概括してみる。

第1象限は、いわゆる「生活指導と学習指導の統一」論として「生活綴方的教育方法」の中



【図1】「学習集団」論の枠組み

から生じた学習モデルである。宮坂哲文に代表されるこの学校論（宮坂 1956、1969）においては、生活課題そのものを学習材とし、正解を特定できない問題について共同的で合意論的な納得解を模索するプロセスに価値が置かれる。これを支える「学級づくり」は、そのような学習を支える「情緒的許容」や民主主義的「連帯」の関係をつくりだすことを志向する。これによって、生活が学習を変え、学習が生活を変えするという一体的な相互作用性が生起する点に注目するのだが、実はこれはあくまでも子どもの全体的な生活経験の深化と「民主的人格の形成」へと向かう「統一」論であり、教科学習は、学校教育全体を貫く「生活指導」という主題に従属している。

竹内（竹内 1969）は宮坂の生活指導論を「生活の学習化」と捉え、これを「学習法的生活指導」論と名づけたが、その意図は、第3象限にあたる自身の立場を「訓練論的生活指導」論とした上で宮坂と対比させることにあった。宮坂が、生活課題を学習課題に変換する綴方実践に

高い評価を与えたのに対して、生活課題を自治課題に変換する教育実践を評価する自身の立場を対置するためのものだったのである。今ここで、4つのカテゴリーの中で宮坂の「学習論」の性格を捉える場合、「学習法的“生活指導”」というよりは「生活綴方的・合意論的“学習論”」として特徴づけることが適切であると判断した（註3）。

第2象限は、科学性や系統性などの教科論的枠組みを重視しつつ教科学習のプロセスに一定の共同／協働的要素を取り込もうとする立場である。このカテゴリーは、1960年代からの「集団思考」論とともに近年の「新しい能力」諸論から演繹される学習論を念頭に置いている。

後者について言えば、認知心理学に立脚して学習行為そのものの「構成」的性質に焦点を当て、それが本来的に「社会性」「身体性」「対話性」「能動性」といったものを原理としていることを承認する立場であり、「学習集団」論として積極的な意味を持つものであると評価できる。その意味では、この学習論が構成主義的方

向性を鮮明にして第1象限へと越境していく可能性や、あるいは第3象限と合流しながら第4象限へと展開する可能性も否定しない。

しかし、このマトリクスの中に置いた場合、この学習論は第3象限よりはコミュニケーション論的だが第1象限より科学主義的だということになる。つまり“現状では”このカテゴリーは、互いに整合性の低い知識論と関係論との組み合わせによって、どのような学習内容にも活用することができる学習「方法」論として運用され、「対話」的な学びを標榜しながら「対話」を呼び起こす教科論も関係論も欠いた状態にあり、「擬似的対話論」とも言うべき性格を有していることが浮き彫りになる。この点については別の機会に議論を展開したい。

第3象限は、大西忠治や吉本均、及び1980年代までの全生研に代表される「生活指導＝領域」論の立場を表す。「領域論」とは、「学校自治論」を背景として生活指導／子どもの自治活動に独自の実践領域を確保することを主題とする立論であり、その副産物として、生活指導的要素を排除した純科学主義的な教科学習論が付帯することになる。

「領域論」を土台とした「学習集団」論は、概して次のような形で構成された。

- ①教科論の内部で、教授学的方法あるいは科学活動のアナロジーとして協働学習に必然性を見だし、「発問」や「話し合い／問答」などを理論化したもの。
- ②学校自治論の拡張により、教科学習と自治活動との境界領域に構成されたもの。
- ③弁証法的認識論などのマルクス主義的枠組みによって、認識論の側から一般学習

論として紡ぎ出されたもの。

第4象限は、ある特定の陣営を成すものというよりは、他の各カテゴリーの「ねじれ」を明らかにした上で、「(社会)構成主義」的認識論に応答する関係性原理は「公共性」であり、その逆もまた真である、ということを表すためのカテゴリーとなる。

すなわち、第1象限に該当する学習論は、生活課題を学習材とした「生活的／個人的」認識を起点とする教科学習論に、共同体的「仲間づくり」論を対応させる。これは、知識論においては権威主義や客観主義を相対化し、世界の多義性をテキスト化する学びの可能性を孕みながら、その担い手の関係モデルは予定調和的で非紛争的であり、複声的な学びの関係、狭義での「対話的」な関係を生起させることができない。

他方、第3象限が内包する「学級集団づくり」は、生活課題に対峙しながら真実の多義性に迫っていく公共的・複声的な関係論を獲得しており、これに基づく「学習集団」論に限って言えば、そのような関係性を教科学習に投影させようとする方向性にあったことは間違いない。しかしこの立場が採用する教科論は機械的な客観主義に拘束されていたため、学習対象の多義性や矛盾を教科学習論の主題とすることができなかった。

このような形で、各カテゴリーで関係論と認識論とのあいだには「ねじれ」が発見されるのである。

そこで、第1象限の認識論と第3象限の関係モデルが会うところ（第4象限）ではどのような教科学習論が生起するのか、という問題設定が成り立つ。あえて言えば小川太郎の「集団

主義」論は第3象限から第4象限へと越境する性質を持っているということを後で指摘するが、この点を展開するのは本論の主題ではないので、ここでは、この第4象限に新しい「学習集団」論の可能性があるということ、それはフレイレやバフチンなどが示唆する「対話」概念のアシストを必要としていること、そしてそのような実践はすでに現れている、ということを手摘するに留める。

3. 初期「学習集団」論の論点

以上のようにしてマトリクスに現れた諸論点は、初期「学習集団」概念をめぐる議論の中にすでに集約されていた。初期「学習集団」論は、1960年代にいわゆる「現代化」論と「教授＝学習過程」論が隆起するその前後の時期をまたぐようにして議論される中で、いわば構成主義と科学主義、共同化論と組織論というふたつの論点の間を揺れ動き続けたものであった。

このあと本論では、「学習集団」論に道をつけた三者の論考からその「揺れ」の様態を振り返りながら、「学習集団」論が何を論点にしてきたのかを明らかにしたい。

(1) 宮坂哲文の学級づくり論

「学習集団」に関して戦後最も早く論を展開したのが宮坂であった。

もとより宮坂（宮坂1959）の生活指導論は、「生活綴方的教育方法」研究を土台にして成立したものであった。子どもたち自身の「のっぴきならない生育の歴史」と「現にいとなんであるそれぞれの具体的な生きかた」を学校空間に持ち込ませ、それによって子ども個々人の個人

的で主観的な生きかたの事実を学習課題の中心に据えようとするを主題としている。生活指導とは、そのようにして生きている子どもの現実から出発して学習と集団をつくり出すということであり、宮坂はこれを学校教育全体を貫く生活指導固有の「機能」として位置づける。

宮坂の教科学習論はこの延長線上に構想される。個々の子どもの学習は、自身の個人的で主観的な生きかたの事実と無縁には展開し得ない。学習の題材は学習者の「個人的主体的状況に密着」することではじめて「教材としての現実的な意味」を獲得するのであるから、教科学習は、生活指導を介して個々の学習者にとっての主観の意味を与えられながら、彼の現実の生活のなかに位置づけられるものでなければならない。

しかしそれは思考を個人の中に閉じ込めると言うことではない。戦前からの綴方実践においては、子どもたちが書いた綴方の中からさまざまな「問題」を拾い出してそれを集団討議にかけるという様式が成熟していた（宮坂1954）。宮坂はこの点を捉え、教師と生徒とともに現実の問題をめぐって「共同思考」を行ない、個々の子どもの「問題／課題」を横に繋ぎ「集団化」することによってそれを客観的・理性的な学習へ飛躍させることこそが、教科学習の中心であると説明づける。

こうした「集団化」や「共同思考」は、宮坂にとってあくまでも「A子から出発し、A子に帰る」（宮坂1956）という原則に立ってのことであり、問題の起点と終点は「個々の子どもの解放」である。この点に宮坂の「学習集団」論の特性があるのだが、「集団化」と「共同思

考」が個々の子どもの学習プロセスにとってどのような「意味」があるのかということについて、宮坂（宮坂 1956）は次のように説明する。

①十人十色の「意見」、自分とは異質な他者の発見と許容という経験。その後、「どの意見がより値打ちがあるか」という価値判断が始まる。

②自己の意見に固執せず、自己に対する批判や否定にも出会いながらそれも集団の財産として客観化する思考様式の形成。

ただし「問題／課題」の「集団化」は、そこに学級があれば自動的に可能なのではない。「個人の問題を集団の共通の問題として受けとめ発展させることができるか否か」は、「集団の人間関係」によって決定されるのであり、そのための情緒的な許容の関係、「人間に関する平等原理と個性原理」を育てる生活指導が、教科学習に対して特別な機能を発揮しなくてはならない。「学級づくり」は「質の高い民主的な学習集団」をつくりだすしごとである、ということになる。つまり、宮坂の「生活指導と学習指導の統一」は「民主的」な関係性の構築プロセスと教科的認識の獲得プロセスとを渾然一体とするものであり、それら全体が「生きかた」の指導の体系として説明されることになる。

こうして教科学習を「集団化」「許容」「平等原理」などといった関係論的な概念で枠付けることで生じたのが、宮坂の「学習集団」論である。議論の出発点は綴方教育であり、その教科学習論には社会構成主義的な認識論が表現されているが、その後いわゆる「現代化」論の時期を迎え、宮坂自身も一程度科学主義的教科論に接近したこともあり、生活指導論的な認識論

と言う点が十分に展開されたとは言えない。

また、戦後思想の「保守化」・「反動化」という問題への関心も、宮坂を始め当時の教育学を強く性格づけるものとなったことにも注意を向ける必要がある。生活指導の理論化という宮坂のしごととは、「民主主義教育の理論的実践的進展」（宮坂 1959）という運動論的な問題意識と合流し、全体として「民主的な人格形成」という主題に向かう実践論となる。結果として宮坂の「学習集団」論は「生き方」や「学び方」を問題とする「人格形成」論としての性格を強く持つこととなった。

(2) 小川太郎の生活綴方論

同じ頃、小川太郎も、生活綴方教育に「集団主義」教育の理論を合流させる形で「生活綴方的教育方法」の理論化の作業をしていた。この時の小川の仕事の中には「学習集団」という用語の使用は特に見られないが、問題設定の中心に「集団の思考」を置き、関係論的な認識論に迫ろうとしたという点において、後の議論の源流を成している。

小川（小川 1954）は、生活綴方における子どもの「話し合い」に焦点を当て、そこから「自由」と「リアリズム」というキーワードを紡ぎ出す。前者は子どもの相互の関係性に関する、後者は認識の形態に関する目標概念である。これらはどちらも関係論的な概念であり、これらが教室の中に生起するためには「集団主義」の原理がはたらく必要がある。この「集団主義」について小川は、「個人のことがらが集団のことがらとなり、個人の問題が集団の問題として話し合われるところに、個人が本当の意

味で集団の一員となるのであり、集団が本来の意味で一人一人の個人の集団となる」(小川 1954, p.239) もの、という形で説明している。

このような集団的関係性の構築とそこでの「話し合い」によって、個々人の「端的(生活的／経験的)な認識」は互いに「交換」され、それをとおして「本質的で法則的な認識」に転化していくのだと言う。ここでは、「認識を発展させる」役割を教師が直接的・一元的に担うとは考えていないという点に注目しておきたい。教師の役割は、そうした「経験の交換」とそれによる「認識の発展」のために、個々の子どもの人間的自由とリアリズムを集団的に守るという点にある。「集団が平等な人間の集団であるほど、ひとりひとりの子どもの認識の態度もいっそう客観的になってゆくと期待」できる(小川 1954, p.245)からである。これを小川は「学級集団を“自由と真実のとりで”として形成すること」と表現する。

この議論は、当時盛んに言われた「概念くだけ」にも関連している(小川 1956)。既成の固定観念や封建的関係性からの子どもの解放という課題に、生活の中での子どもの「自由」の獲得という方向からアプローチしているわけである。例えば家父長的関係性の濃厚な家庭で生活する子どもの綴方では、登場してくる母親は「やさしい尊ぶべきもの」として紋切り型となる。時として実際には「やさしくない」母親をもありのままに描く文章こそが「自由」と「リアリズム」の産物であるが、そうしたものが生まれてくるためには、学級では自由に批判的に思考し発言して良い、という「自由」な関係原理＝「集団主義」が生きている必要がある。その中で、

「事実を事実として見る」ことが支援される。

こうして小川は、自らの思考と認識とを授業過程以前に規定している社会的諸条件を批判的に捉えかえす視点を獲得する綴方プロセスと、「集団主義」原理によってそうした自由な相互批判のための公共的空間を形成するプロセスとを構造化した。

こうしてみると、小川が問題にした「集団の思考」とは、もっぱら学級の集団特性に関する議論であって、それが教科学習に影響を与えることは間違いないとしても、教科学習の問題を直接述べたものではない。

よく知られているように、小川は【図1】第3象限にあたる「領域論」の立場を取っていた。この立場は、少なからず「現代化」論の影響を受けた上で、教科学習は教科学習として純化されたプロセスを持つ必要があるという主張を内包する。小川(小川 1962, p.369)は「生活綴方は人間と生活についての科学的な認識を形成するものでないことは言うまでもない。それを系統的に行うのは教科のしごとである」と言い、「生活綴方教育の役割は、科学的認識の根源・前提を育てるということ、つまり科学的認識の前段階に過ぎない」とも言う。この点において小川と宮坂とのあいだには明確なコントラストがある。

肝心のポイントは、第一に、小川が「相互批判」という用語を多用することの背景にある集団観である。ここには、子どもどうしの関係の中には基本的に見解の相違や対立が潜在しており、だからこそ教科の内外を問わず「話し合い」は予定調和的なものではあり得ない、という認識に立つ関係論が表現されている。だとすれば

教室の中での「自由」の獲得とは、子ども同士の間にある抑圧的な関係性の組み換えという意味を含み持たざるを得ない。また「リアリズム」も上述の例のように思想や表現の自由という問題を中心に考えられているならば、その「獲得」とは単なる客観主義や実証主義のことではなく、それを阻むものからの解放、自己の立ち位置からの世界の見え方を語る権利の表現、という意味を帯びることになる。小川の言う「集団主義」とは、それによって個々の子どもを一方向に集約させていくための概念ではなく、個々の差違を鮮明化するための仕組みとして採用されているわけである。

第二のポイントは、そういった関係性が先行しているか否かということが、教室に生起する教科学習の質を規定している、という議論である。ここにこそ「学習集団」論研究の成立基盤がある。この視点を欠いた学習プロセス完結型の「協調」学習（国立教育政策研究所 2013）は、「ジグソー」などの情報操作的な活動には調和的だがそこに「概念くだき」を生起させる「自由な相互批判」が実現する可能性は低い、という問題に対して、より注意が促されるべきである。

(3) 大田堯の教科指導論

大田もまた同時期に「学習集団」の用語を使用しながら「教科指導」論を展開し始めている。

大田（大田 1960）の立論は「教授＝学習過程」論（註 4）を強く意識したものであり、その論旨の土台には近代教授学理論の成立背景に関する次のような把握がある。すなわち、近代科学は、偶然的経験、「こつ」「かん」「名人芸」と

して理解されていた知やわざを、実証性、論理性、体系性によって解体し、伝達可能性に裏打ちされた「科学的知識」として再編成してきた。教授学は、この「わかち知らせる」可能性の拡大を根拠として成立したものであり、系統的教授の主張はそういった根拠をもって現れてきている。

その上で大田は、教科指導を「子どもの内面における弁証法的な認識運動を促すためのもの」と捉え、そこから「子どもの学習は一種の社会過程として何らかの集団の中で行われる必要がある」という結論を導く。「教授＝学習過程」論は、教科学習を科学活動のアナロジーとして見ることで学習行為本来の集団的性質を説明づける可能性を提供していた。大田の議論は、これをいちはやく「学習集団」論として展開したものである。ここにおいて「学習集団」は、系統的な教授の過程が必然的に要請するひとつの学習形態として理解された。

大田の「学習集団」概念規定は、ひとつには戦前までの共同体的教育集団の機能との比較において行われている。近代以前の教育は、「知らせるよりも信ぜしめる」共同体的「教化集団」として存在した。それは上からの一方的な教化を実現するにふさわしい「権威主義の共同体」であり、等質性の原理によって個を埋没させた共同体的集団である。戦前日本の公教育組織はそのような性格を強く持った例として説明される。そしてこれに対し、「自由な認識の主体として一人ひとりを独立にみちびくような性格をもった」ものが近代科学に裏打ちされた「学習集団」であると言う。

他方で「学習集団」が「集団」一般と異な

るのはどのような特性においてかということについては、「学習の心性」を鼓舞する「雰囲気」をたたえた「創造的なスタイル」をもった「考える集団」である点である、という説明になる。子どもの学級集団は「その社会の大人たちのもつ既成の諸価値の影響を受けながら、また子どもどうしの間で成立している集団内の価値観と交錯して、実に複雑な人間関係」（大田 1690、p.258~259）を内包している。そのような「混迷」は集団的な「授業への集中と緊張」の「障害」となる。そこでこの偶然的な学級集団を「学習」の「ための」「学習集団」に「高める」ことが生活指導の過程であると言う。

大田の「学習集団」論は、「教授＝学習過程」論とその背景にある「現代化」論を強く意識したことの一面として、授業の「効率化」や、学習する「心性」の形成という問題として説明づけられる傾向がある。しかし全体としては、教科的内容を学ぶという行為それ自体が要請してくる集団性とはどういうものか、という立論を主軸としている点に特徴を示したと言えよう。

この筋での議論がその後の「学習集団」論研究において拡がりを見せたとは言いが、大田のアプローチは、【図1】第3象限に①のような形で現れてくる大西忠治の国語授業論や「仮説実験授業」などへと連なる系譜の端緒として位置づけられる。

4. 初期「学習集団」論の全体像

ここでとりあげた三者の「学習集団」論に対するスタンスはそれぞれ独自であった。宮坂にあって「学習集団の形成」は民主的な（社会）関係の形成へと向かって行くものであるのに対

して、小川はそれを教科指導の前提条件づくりへと向かわせる。また集団思考の問題で言えば、大田は明確に教科学習に関する「科学的」思考の問題へと向かって行くのに対し、小川は教科的学習の条件として集団思考を論じる。これらに対して宮坂は教科学習に関する「話し合い」と生活上の課題に関する「話し合い」とを区別しない。

三者とも学校教育における「生活」を鍵概念とする点で共通しながらも、宮坂と他2者の相違は「学習集団」論の出発点の相違である。すなわち宮坂の「学習集団」論は生活綴方的学習方法から出発したものであり、常にそれは教科論を包囲する上位概念となっている。それに対して小川と太田は「教授＝学習過程」パラダイムを摂取したうえで教授学領域を人格形成論から独立させ、その上でそれぞれの「学習集団」論に言及していた、という相違である。教科的学習論に対するこうしたスタンスの違いを下敷きとして、とくに宮坂と小川のあいだには、生活指導の学校論的把握に関する「機能－領域論争」なる対立があったことは有名である。

またそのことと関連して、「集団主義」的集団原理を強調した小川の議論は、宮坂と大田における「情緒的許容」から「仲間づくり」へと生活指導プロセスの枠組みと正面から対立するものである。後年になって城丸（城丸 1969）も、自身を含めて大田や宮坂も当時いわゆるフロイト的「ベーシック・ニード」の理論に傾倒しており、心理主義的な人間関係論に囚われた「ひとつの陣営」を形成していた、と自己批判的に振り返っている。

各論者には、「学習集団」という用語法に「相

互理解ができる集団」「学習を“高める”集団」という形で価値的ニュアンスを込める共通の傾向がある。それは「学習集団」を人間関係論的に理解することの帰結である。とくに吉本や全授研(註5)によるいくつかの「学習集団」論は、斎藤喜博や東井義雄らの「授業典型」とつながりながら理論化されたものであった。そういった研究手法のもとで、「良き」コミュニケーションと人間関係のための規範的な「学習集団」像が描き出されることになったと考えられる。吉本(吉本1981)も後に「学習集団とは、みんなでわかりあう授業の創造を目指す目標概念である」と規定することになるわけであるが、これらの論者が一様に引き合いに出すのは、「三人よれば文殊の知恵」という諺である。このような、「学習集団」の規範的理解、「目標概念」説は、大西(大西1982)が「学習のために“よくない”学習集団も現実存在する」と指摘したところから、論点化されていくことになる。

まとめとして、この時期の「生活綴方的教育方法」が育てつつある「集団教育の特質」についての、城丸(1959)の次のような概括を参照しておこう。ここに初期「学習集団」論の様相が描き出されている。

- ① 集団の存在は、子どもの事実や現象に対する認識をよりリアルにするとともに、事実や現象から法則や概念への認識をより容易にする。つまり、ひとりひとりの認識が集団的な認識に媒介されることによって、概念化と確信化とを促進する。
- ② つまり集団は、その成員の世界観の形成を容易にするということである。
- ③ 子どもひとりひとりの欲求を尊重すること

に集団の存在意義があるばかりでなく、欲求そのものを引き出し、育てることに集団の意義がある。またそれは、子どもや教師がお互いに要求しあい、守りあうということの中で達成される。

- ④ 子どもを賢くすることと、豊かな欲求をもった子どもをつくるということとは、互いに深く結びあっている。集団の存在は、賢さと欲求とを子どものひとりひとりに定着させるはたらきがある。

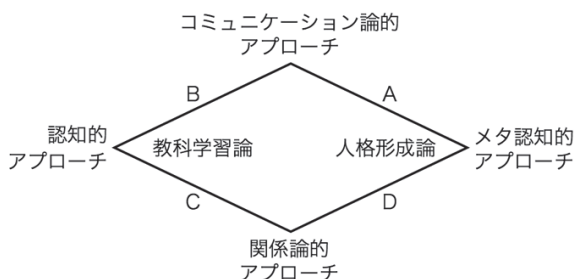
5. 「学習集団」論と「人格形成」の問題

(1) 4つのアプローチ

前節までで、「学習集団」論に対する4つのアプローチを把握することができた。ここで、それらの核となる特性を抽出し、その特性への名づけを試みる。

- ① 「生活綴方的教育方法」と宮坂の「生活指導」論——「メタ認知的アプローチ」
- ② 小川の「集団主義」論——「関係論的アプローチ」
- ③ 大田の教授学的「学習集団」論——「認知的アプローチ」
- ④ 加えて、本論では詳しく検討できていないが、「集団思考」論としてのひとつの系譜——「コミュニケーション論的アプローチ」

宮坂の立論から「メタ認知的」という特性を導き出したことには説明が必要かもしれない。宮坂は、「生活綴方的学習(生活指導が機能する教科学習)」を、教科内容の個別的認識を超えた「全体像認識」(竹内1995、14ページ)の形成へ向かう過程として構想しており、それを「人格形成」と考えていた。「メタ認知的」とは、



【図2】「学習集団」論への4つのアプローチ

この「全体像認識」という概念に着目した名づけである。これにより大田の「認知的」とのコントラストを表現している。

また「コミュニケーション論的」と「関係論的」の違いについては、前者は教科学習の中で与えられた課題に対峙する場合の一時的なコミュニケーション関係の生起を主題とするものであり、後者は教科学習の内外を貫く日常的な関係性の変容過程全体を主題とする、という点にある。

その後の「学習集団」論研究展開史も、この「4つのアプローチ」で整理することができると考える。

実はこれらの特性は、それぞれ独立して実践を生起させることはできないし、並列的な種類のものでもない。【図2】のような関係構造にある。

これは、【図1】の4つの象限を4つの極に置きかえたものとも見ることができる。【図1】では4つの象限の「境界」が強調されることになるが、【図2】はそれぞれのアプローチの相

互依存性が表現される。

例えば「メタ認知的アプローチ」と言ってもそれは、依って立つ集団原理として、図の中で隣接するどちらかの極と結びつかざるを得ない。同様に「コミュニケーション的アプローチ」も、教科学習か人格形成かどちらかを志向することなしに存在できない。このように、それぞれのアプローチはあくまでも「入り口」であり、隣接する極とはどちらとも結びつく可能性を持っている、という、「学習集団」論の流動性を、【図2】で表している。

このように見ると、【図1】では見えてこなかったものも発見できる。

宮坂の「生活指導」論における「民主主義」が、「民主的人格」として個人が内面的に所有する特性に注目するものであるとすると、それを上手に使いこなす「情緒的許容」の「仲間づくり」論という性格が強まり、「(A) 辺」に現れるものということになるが、「民主主義」的「関係性」を集団的に築くという方向へと向かうならば「(D) 辺」に位置づくことになる。

また小川の「集団主義」的關係論をあくまでも「領域論」の副産物として見れば「認知的アプローチ」がパートナーとして選択され、「(C) 辺」に位置づけられることになるが、一方で小川の「話し合い」論は「集団主義」の側からの教科学習改造論でもあり、關係論の側から「生き方」や「見方・考え方」の形成に迫っていくものであった。この側面に注目すると、小川の立論も「(D) 辺」に現れるものということになる。

ここにおいて、【図1】のような理解では宮坂と小川は通説どおり明確な対立關係にあることが示されたが、【図2】のように見てみると両者の共通点が見えてくる。

(2) 「キー・コンピテンシー」の「人格形成」論

「キー・コンピテンシー」の「人格形成」論を、概ね、①「協働」や「協調」によるプラグマティックな知の生成と、②「他者と良好な関係を結ぶ」ことができる「人格」の形成に向かうもの、とすることができるならば、これは【図2】に即して言えば「コミュニケーション論的アプローチ」から人格形成論へ向かう「学習集団」論の一形態として位置づけることができよう。この立場が立脚するのは、そのように形成された「人格」は外的条件がどのようなであろうと常に他者理解ができ、自己の感情をマネジメントすることができ、どこに行っても「協働」「協調」の關係を築くことができる、という仮説である。

「アクティブ・ラーニング」に関わっても、合田哲雄氏などの「授業で子どもたちがアクティブ・ラーナーになっているかどうか」が大事だなどといった言説（合田 2016、p.34 傍線

筆者）が広く知られているが、ビースタが「ロボット掃除機」の例え（ビースタ 2018、p.71）で批評しているように、こういった「新しい能力」諸論は、自律的に状況に適応しながら規範的な行動を自動的に選択していくことのできる「人」に「なる」ということを求める。教育の方向をこのような人づくりに向かわせようとする発想は、「協働」や「協調」の契機は各個人が「人格」として所有するものであるという考え方に依拠している。これは、人格「形成」論というよりは「あるべき人格」論である。

(3) 「あるべき人格」論の問題性

学習論としての「学習集団」論がそれらと区別されるのは、そういった「人格」が完成する前の時点にある子どもを念頭に置き、「人格」以外の条件を変数として「協働」が生起するプロセスを考えるという点にある。「人格」以外の条件とは、「教科論／学習材論」と「關係論」と「対話論」である。「協働」を呼び起こすのが「どんな人か」ではなく、「学習材」を問い、「協働」と「対話」が実現する「關係」を問う。こうした立論においては、「協働」と「対話」は「学習材」の産物であったり「關係性」の産物であったり、それらの複合であったりということになる。ある条件下で学習材に触発され關係性に支えられながら「協働」と「対話」への参加を体験し、逆にある条件下ではそれが叶わないという体験もするのが自然な学びの姿である。必ずしも、「協働」と「対話」ができる「人」が先にいなければならないとは考えない。

目的の違いこそあれど、「民主的人格の形成」と言う場合もそれは「あるべき人格」論である。

こういったものを教科学習に担わせるという発想をした場合の問題として、「授業の訓育化」「生活指導の学習化」という危険性が繰り返し指摘されてきたことも、教訓として留意しておくべきであろう。人格形成論には、一般論として、「教える」べきでない事柄が教え込みの対象となったり、理性の問題がこころの問題に置きかえられたり、という可能性の問題が常につきまとう。

6. 「学習」と「生活」とを往還する認識論へ

最後に、初期「学習集団」概念の生成過程における論点から、次のような示唆を読み取っておきたい。

本来「生活指導」概念は、それが「生活綴方的教育方法」から紡ぎ出されたものであるということからして、広義での「認識論」を含み持っている。宮坂にあって、真の教科学習とは「教科指導を媒介として高められた生活指導」（竹内 1969、p.57）のことであり、そこでは、生活的課題と教科的課題とが区別されることはない。

竹内（竹内 1994 など）によれば、生活指導とは「生活を指導する」ということではなく「生活に導かれる」という原理を説明する用語として理解されるべきものである。それは生きることの中に埋め込まれた要求や見通しの掘り起こしと意識化へ向かうものであり、フレイレ式に言えば生活の中から「テーマ」を「生成する」という発想の起点となる原理である。

学級集団は、そのまま広義での「学習集団」である。すでにそこにある子どもたちの関係性は、良きにつけ悪きにつけそこに生起する学習の質を常に左右するのであり、「集団がある」

ということ自体は学習の質に対する何らの保証も持たない。「学級集団＝学習集団」は、他者と認識を交換しあい、異質なものに会いながらそれを組み換え、相対化したり普遍化したりするための「協働／共同」の関係として意味を与えられてきた。

その「協働／共同」の関係を、「許容」し「理解し合う」「雰囲気」など、互いをケアし合う共同的人間関係論として構想するのか、「民主主義」「集団主義」といったポリティカルな問題設定のもとで互いを差異化しあう「公共空間の形成」として構想するのか。それぞれの立論は、どのような認識論と結びつくのかという問題を含めて大きな争点を生み出す。

註 1 国立教育政策研究所「教育課程の編成に関する基礎的研究報告書 5 社会に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原理」2013 年 3 月 など複数の報告書に散見される。

註 2 OECD. *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. 2005 の「Interacting in Heterogeneous Groups」（異種混成的なグループの中で相互作用的に行動する〔能力〕）の内容として、The ability to relate well to others（他者に上手に関わっていく能力）、The ability to cooperate（「協調」する能力）、The ability to manage and resolve conflicts（争いごとに上手く対処し解決する能力）が挙げられている。

註 3 ただし竹内自身もこれを「生活法的学習指導」と言い換える場合がある。竹内

(1969、p.62) など。

註4 本論の理解として、この用語は、オコン
『「教授過程」』(大橋精夫・細谷俊夫訳) 明治
図書 1959 年) の翻訳などに端を発する東欧
圏の教授学研究を枠組みとしており、木原
健太郎編『戦後授業研究論争史』 明治図書
1992 年 (p.234) によればこれは名古屋大学
の小川太郎のグループが多用したことで一
般化した用語であるという。

註5 「全国授業研究協議会」。複数の国立大学
における教育方法研究の共同的発展形とし
て 1963 年に結成された。中心的役割を担っ
ていた北海道大学の砂沢喜代次を委員長と
し、宮坂哲文や吉本均らも参加していた。

引用文献

大田堯「教育の過程と方法」『岩波講座 現代教
育学・2』 岩波書店 1960 年

大西忠治「学習集団とは何か」『国語教育評論』
創刊号 明治図書 1982 年

小川太郎「生活綴方的教育方法」『教育』教育
科学研究会 1954 年 7 月

小川太郎「生活綴方をめぐる諸問題」『現代教
育科学』 明治図書 1959 年

小川「生活綴方の方法論・その特質」1956 年『講
座・生活綴方』 第 1 巻 百合出版 1962 年所収

小川太郎『生活綴方と教育』 明治図書 1966 年

ガート・ビースタ『教えることの再発見』(上
野正道訳) 東京大学出版会 2018 年

合田哲雄「今、なぜ『アクティブ・ラーニング』か」
教育課程研究会編『「アクティブ・ラーニング」
を考える』 東洋館出版社 2016 年

城丸章夫『現代日本教育論』新評論、1959 年(『城
丸章夫著作集 1 巻』 青木書店 1993 年所収)

城丸章夫「戦後生活綴方運動と生活指導」『生
活指導』 明治図書 1969 年 9 月号

竹内常一『生活指導の理論』 明治図書 1969 年

竹内常一『10 代との対話 学校ってなあに』 青
木書店 1994 年

竹内常一『教育のしごと 第 1 巻 生活指導論』
「はじめに」 青木書店 1995 年

松下佳代「〈新しい能力〉による教育の変容—
DeSeCo キー・コンピテンシーと PISA リテ
ラシーの検討」『日本労働研究雑誌』 労働政
策研究・研修機構 2011 年 9 月号

宮坂哲文『生活指導』 朝倉書店 1954 年

宮坂哲文「生活指導の本質」『講座学校教育・
11』 所収、明治図書 1956 年

宮坂哲文「生活指導の課題」全生研編『生活指
導の基本問題』 明治図書 1959 年

文部科学省「次期学習指導要領等に向けたこれ
までの審議のまとめ」2016 年 9 月

吉本均編『教授学重要語 300 の基礎知識』 明治
図書 1981 年